

Gerspach, Manfred

Vom klassischen zum psychoanalytischen Paradigma in der Heilpädagogik

Reiser, Helmut [Hrsg.]; Trescher, Hans-Georg [Hrsg.]: *Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Festschrift für Aloys Leber.* Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag 1987, S. 146-160



Quellenangabe/ Reference:

Gerspach, Manfred: Vom klassischen zum psychoanalytischen Paradigma in der Heilpädagogik - In: Reiser, Helmut [Hrsg.]; Trescher, Hans-Georg [Hrsg.]: *Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. Festschrift für Aloys Leber.* Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag 1987, S. 146-160 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15193 - DOI: 10.25656/01:1519

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15193>

<https://doi.org/10.25656/01:1519>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Vom klassischen zum psychoanalytischen Paradigma in der Heilpädagogik

1. Heilpädagogik als Abbild eines unkritischen Begriffs von Wissenschaft

Beginnen möchte ich mit einem Paradoxon, das typisch ist für das Selbstverständnis der Heilpädagogik: Es ist hier Entscheidendes passiert und doch wieder nicht. Vor allem in den siebziger Jahren gab es eine fundamentale Auseinandersetzung darüber, wie die Wissenschaft von den behinderten und benachteiligten Mitgliedern unserer Gesellschaft anzulegen und auszulegen sei. Den Vertretern einer traditionellen Auffassung, die sich über normative Interpretationsmuster bzw. faktische Beschreibungen definierten, wurde zum einen eine Gesellschaftstheorie entgegengehalten, die auf stigmatisierende Zuschreibungsprozesse im Rahmen sozio-ökonomischer Marktmechanismen verwies und die eigene Klientel als potentiellen Teil einer industriellen Reservearmee begriff (vgl. Aab, Reiser u. a. 1974, Altstaedt 1974, 1977; Bittner u. a. 1971; Gerspach 1980, 1981; Graf u. a. 1973; Jantzen 1974, 1978, 1985; Probst 1978).

Zum anderen aber, und das ist für die heilpädagogische Praxis vor Ort die richtungsweisende Kategorie, wurde nach Wegen und Möglichkeiten gesucht, den Stellenwert einer Behinderung oder Beeinträchtigung im Gang der individuell gefaßten Ätiologie nachzeichnend zu verstehen, um angemessene Handlungskompetenzen für den Umgang mit den Betroffenen entwickeln zu können. Die Bedeutung der (gesellschaftlichen) objektiven Strukturen wurde um die Bedeutung der (individuellen) subjektiven Strukturen erweitert – ein Aspekt, der erst eine kritische Theorie als solche ausweist, da er einer politisch aufgeklärten und aufklärenden die emanzipative Komponente im Sinne einer ›Befreiungsbewegung‹ beimißt.

Für dieses veränderte Sinnverständnis war konstitutiv, den Prozeß der sozialen Auslese der Gruppe der Behinderten in die Subjekte hinein zu verfolgen. Mit Lorenzers radikalisierte Hermeneutikthese verstehe ich

Heilpädagogik als »kritisch-hermeneutische Analyse beschädigter individueller Struktur« (vgl. Lorenzer 1977, 9; 1973, 136; 1974, 153ff.; Habermas 1971, 297; 1973, 204ff.). Auffälligkeiten und Behinderungen werden daher unter der Fragestellung sinnhafter »Stimmigkeit« diskutiert, d. h. als Beziehungsmerkmale des Subjekts im Verhältnis zu seinen Interaktionspartnern erachtet. Die Auflösung, auf die sich diese Aussagen logischerweise zubewegen, erscheint hernach als metatheoretisches Forschungsverfahren. Indem die historisch-materialistische mit der subjektiven Strukturanalyse verknüpft wird (vgl. Lorenzer 1974, 218; 1977, 104ff.), konstituiert sich Erkenntnis auf kritischem und emanzipativem Anspruchsniveau (vgl. Gerspach 1981, 14ff u. 106ff).

Unstrittig war, daß sich der Zusammenhang von gesellschaftlichem Antagonismus und der beschädigt angelegten Subjektstruktur objektiv aus dem Widerspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital ergibt (vgl. Lorenzer 1974, 274). Doch nur eine eigenständige Analyse der im Subjekt geronnenen Strukturanteile gibt Aufschluß darüber, wie dieser Herstellungsprozeß vonstatten geht – die unabdingbare Voraussetzung, heilpädagogisch, d. h. *verändernd* intervenieren zu können. Daher erfolgte die Hinwendung zu den Interaktionsformen und den Eigenschaften von Sozialisationsprozessen, die für die Herausbildung der spezifischen Subjektstrukturen maßgeblich sind (vgl. Gerspach 1982a). Nach Lorenzer, der dieser dialektischen Verstehensweise ihr methodisches Rüstzeug geliefert hat, erscheint die besondere Subjektstruktur als Pendant der objektiven Struktur, ist aber nicht mit dieser identisch. Wirklichkeit wird als »innere Wirklichkeit« verstanden (vgl. Lorenzer 1977, 39).

Indem so Behinderung in einen strukturell begriffenen Zusammenhang gestellt wird, erhalten Interaktionsmerkmale den Charakter eines sie determinierenden Moments. Behinderung decouvriert sich als Ausdruck eines problematischen Lebenskontextes im Kräfteverhältnis zwischen gesellschaftlich eingeforderter »Normalität« und subjektiv erlebter »Unvollkommenheit«, auf dem Hintergrund einer in Interaktion aufgehobenen Beschädigung der Subjektstruktur. Bereits früh scheiternde – weil der gesellschaftlichen Entfremdung anheim gegebene – Einigungsversuche zwischen Mutter und Kind produzieren gestörte Interaktionsmuster, die das Motiv späterer Auffälligkeiten bzw. nicht erfüllter Ansprüche abgeben: Das frühe Lebensdrama wird darin neu *inszeniert* (vgl. Finger 1977, 1980; Gerspach 1985a; Leber 1983, Trescher 1979, 1985). Nur wenn es gelingt, aus dem Angebot des symptomatischen Verhaltens die Aufeinanderfolge von »Szenen« zu entdecken, die auf den Punkt innerhalb der frühen Sozialisation verweisen, an dem die strukturellen Deformationen angesiedelt sind, nur wenn mit Hilfe dieses »*szenischen Verste-*

bens« Einblick in die Geschichte des kindlichen Schicksals gewonnen wird, können andere Umgangsformen gefunden werden, die sich abseits von äußerlich bleibender Klassifizierung um ein »tiefenhermeneutisches« Verständnis (vgl. Lorenzer 1977, 123; 1974, 227) bemühen.

Das war das Entscheidende, was passierte. Der Behinderung und der Auffälligkeit wurden eine Kontur abgewonnen, die ihrem Subjektcharakter Rechnung trug. Sie konnten verstanden und von jetzt an in einen Dialog einbezogen werden, der sich an ihrer Authentizität orientierte und auf diese Weise ihre prinzipielle Wandelbarkeit belegte. Die Kehrseite der Medaille ist, daß, nachdem sie nicht mehr totzuschweigen war oder heruntergespielt werden konnte, die Wendung hin zur Gesellschaftskritik, wenn auch zum Teil fälschlich rezipiert bzw. diesbezüglich kommentiert, Aufnahme fand in den allgemeinen Diskurs. Die Wendung aber zur Kenntnisnahme des psychoanalytisch ausgewiesenen Reflexionsansatzes unterblieb. Es steht zu vermuten, daß sie noch mehr Ängste mobilisiert hätte als die hin zur Formulierung abstrakter Theoreme über Gesellschaft, da sie die Rolle der eigenen Person im Spannungsbogen der Beziehung zur behinderten Klientel thematisiert (vgl. Gerspach 1982b). Wo, wie noch zu zeigen sein wird, der gesellschaftspolitische Bezug unter einigen entscheidenden Korrekturen in eine ansonsten unverändert fortbestehende Vorstellung eingebunden werden kann, wäre solches im andern Fall nicht möglich, ohne ihn gänzlich und offensichtlich unkenntlich zu machen.

Wenn ich nun also den Stand der wissenschaftlichen Aufarbeitung betrachte, so ist festzustellen, daß nach einer kurzen Phase der grundsätzlichen Diskussion wieder Ruhe eingekehrt ist. Das mag auch damit zusammenhängen, daß, bedingt durch eine äußerlich vorgegebene, durchgängige Perspektivlosigkeit innerhalb der Pädagogik, das Interesse an theoretischen Auseinandersetzungen geschwunden ist. Nach wie vor erhebt sich die Frage nach der Legitimation einer allgemeinen Theorie der Heilpädagogik, die alle Teilbereiche gleichermaßen umfassen würde. Die fortdauernde Zusammenfassung der verschiedenen Gebiete unter einen Oberbegriff ist wissenschaftstheoretisch stark anzuzweifeln (vgl. Gerspach 1981, 37ff). Das große Manko der Heilpädagogik ist, daß erst vor gut sechzig Jahren begonnen wurde, sie als eigenständige Wissenschaft zu begründen. Bleidick hat eine vorbildliche Darstellung dieser historischen Dimension geliefert (vgl. zuletzt 1984). Das eigentliche Konstitutionsproblem bestand darin, der heilpädagogischen als einer hilfsschulpädagogischen Praxis eine generalisierte Theorie zu vermitteln. Die Begriffsbestimmung blieb uneinheitlich, der selbständige Wissenschaftsanspruch wurde nicht eingelöst (vgl. Begemann 1970, 209). Von Anfang an

verzichtete man auf eine Bezugnahme der wie immer verstandenen gesellschaftlichen Einbettung (vgl. Asperger 1965, 1969; Hanselmann 1941; Heinrichs 1931; Moor 1969). Eindeutige Definitionen wurden nicht gefunden, die Emanzipation von stark emotional gefärbten Argumenten – da ist immer wieder die Rede davon, daß der Heilzögling Schuld und Sühne abnehme (vgl. Bopp 1958, 113) – unterblieb. Das führte schließlich in den sechziger Jahren weg von der rein geisteswissenschaftlich-spekulativen Ausrichtung hin zur empirisch betriebenen Erfahrungswissenschaft (vgl. Bleidick 1978, 307ff).

Nach wie vor aber wehrt sich auch Bleidick, der sich noch am weitestgehenden auf diese Diskussion eingelassen hat, vehement gegen den »monistischen« Anspruch eines gesellschaftspolitischen Ansatzes (vgl. 1985a, 72ff; 1985b, 266ff). Wenn Aussagen zur Gesellschaft zwingend eingefordert werden, erscheinen sie hier als für sich stehende Faktoren unter anderen, wird eine Gesellschaftstheorie, die als einzige konsistente Zusammenhänge plausibel machen kann, als »vorgefaßt« abgetan (vgl. Bleidick 1976a, 408; Preuss-Lausitz 1981, 42). Rückgriffe auf systemische oder interaktionistische Theoreme können da, wo sie nicht dialektisch und metatheoretisch dingfest gemacht werden, getrost hinzugenommen werden (vgl. Goffmann 1970; Hurrelmann, Jaumann 1985; Preuss-Lausitz 1981, 33f).

Dennoch gab es immer auch Nuancen im Verständnis von Heilpädagogik, ja sogar Gegensätze. Erinnert sei hier an die Kontroverse zwischen Heinrichs auf der einen und Moor und später Bleidick auf der anderen Seite über das Gewicht gestalttheoretischer Konzepte (vgl. Heinrichs 1931; Moor 1969, 335; Bleidick 1978, 172). Heinrichs, wie heute vor allem Kobi (vgl. 1977a, 1977b, 1985), spricht bereits die auf der Beziehungsebene liegende Problematik an, wenn ihm auch ätiologische Gesichtspunkte der Bedeutung einer Behinderung fehlen. In erster Linie war es Moor, der eine große Einfühlung offenbarte, stets fragte er nach dem Sinn heilpädagogischen Handelns. Aber seine theoretischen Ausführungen erinnern an blaß bleibende Modelle der Lerntheorie, wenn er von Umerziehung durch Erziehung des Willens mit der Gewöhnung an Arbeit, Ordnung, gesittetes Benehmen etc. spricht (vgl. Moor 1963, 22). Leber zieht ein Beispiel aus Moors Hauptwerk heran, um daran sein psychoanalytisch orientiertes Verstehen zu veranschaulichen (vgl. Leber 1979a, 72ff; Moor 1965, 152f)¹. Er demonstriert, welche Möglichkeiten

¹ In gewissem Sinne ist der französische Arzt und Pädagoge Jean Itard (1775–1838) der erste Vertreter der Heilpädagogik. (Eingeführt wurde der Begriff erst 1861 (vgl. Bleidick 1971, 44 ff). Itards Beziehung zu Victor, dem jungen »Wilden von Aveyron«, revolutio-

ein Pädagoge findet, wenn er versteht, welche Szene ihm sein Zögling anbietet. Er kann dann einen »fördenden Dialog« entwickeln, der dem Kind allmählich hilft, aus frühen Verstrickungen und Beziehungsfallen herauszufinden. »In einem solchen Dialog fallen Heilen und Pädagogik zusammen« (Leber 1979a, 75). Leber greift die Tradition der Heilpädagogik auf und interpretiert sie »gegen den Strich gebürstet« neu, gewinnt ihr so eine zeitliche angemessene Erkenntnis ab (vgl. Leber 1980a, 1984a). Ganz anders geht Bleidick vor. Ihn interessiert eine systematische erziehungswissenschaftliche Fundierung. Er setzt sich gründlich mit der Geschichte der Heilpädagogik auseinander, und erst seine Stringenz stellt sie wirklich auf das Niveau einer ernstzunehmenden Wissenschaft (vgl. zuletzt 1984). Allerdings sind in seinem kritisch-rationalistischen Ansatz Gesichtspunkte der sozialen Wertigkeit von Behinderung und Benachteiligung nur insoweit einzuarbeiten, wie gesellschaftstheoretische Überlegungen konsequent ignoriert werden können (vgl. Gerspach 1981, 92ff). Letztendlich akzeptiert Bleidick – und da unterscheidet er sich fundamental von einer heilpädagogischen Sichtweise, wie sie Leber zu eigen ist – die erfahrungswissenschaftliche, von den Subjekten und ihrer (Lebens-) Geschichte abstrahierende Methode, d. h. »die statistische Betrachtung der Ursachen, Erscheinungsformen und effektiven Maßnahmen bei den auffällig gewordenen Kindern« (vgl. 1976b, 32).

2. Kritische Anmerkungen zu einer geglättet erscheinenden Heilpädagogik

Das den Vertretern der klassischen Heilpädagogik Gemeinsame liegt darin, daß eine reflektierte Einbeziehung der Wirklichkeit auf dem Hintergrund einer Gesellschaftstheorie ausgespart bleibt, so daß Pädagogik als aussagekräftige Instanz in bezug auf diese Wirklichkeit völlig

nierte die Auffassung von Erziehbarkeit (vgl. Haeberlin 1985, 57 ff; Leber 1984 a, 475). Leber nahm ebenfalls die von Itard verfaßten Berichte zum Anlaß, um seine psychoanalytischen Deutungs- und Verstehensmuster auf dieses, in der freien Natur aufgewachsene Kind zu übertragen, dessen Verhalten von Itard zum Schluß resignierend kommentiert worden war (vgl. Leber 1981 a). Die Konzentration Itards auf rein kognitive und sprachliche Unterweisungen hatte fatale Folgen und führte zu immer sinnloseren Trainingsprogrammen. Lebers These, daß erst die Einsicht in die emotionale Bedürftigkeit des Kindes Spracherwerb und Lernschritte ermöglicht hätte, wird von ihm sogleich selbst eingeschränkt: »Ich fürchte, einem »wildem« Kind würde heute meist nicht mit weniger Unverständnis und affektiver Befangenheit (...) begegnet, es würde nicht weniger zum Objekt von Lern- und Trainingsprogrammen gemacht als Victor« (1981 a, 38).

entblößt ist. Daher widersprechen sich die unterschiedlichen Ausdeutungen nicht im Wesen: Es ist ihnen kaum gelungen, ihr diffuses Verständnis von Wissenschaft aufzulösen; daran ändern auch Nachbesserungen nichts. Diese Zweifel werden noch deutlicher bei der Betrachtung von konkreten Aussagen zu Diagnostik und Intervention. Die fehlende Berücksichtigung der gesellschaftlichen Umstände tangiert dort, über das Vorverständnis hinaus, welches Erkenntnisgewinnung und -methodik sichern soll, die Relevanz der Aussagen zum heilpädagogischen Praxisfeld selbst. Die meisten dieser Aussagen erschöpfen sich darin, vorgefundenen Phänomenen ein den Nachbardisziplinen entliehenes Etikett zu verleihen und sich in das »Unabänderliche der pädagogischen Situation« zu fügen (vgl. Müller 1968; Bleidick 1984; von Bracken 1978).

So beklagt Kobi, daß sich Heilpädagogik fast ausschließlich den »kindseitig beeinträchtigten Erziehungs- und Bildungsverhältnissen« zugewandt habe und nicht die beeinträchtigenden Erziehungsverhältnisse im ganzen sehen wolle (vgl. 1977a, 7). Vor allem Jantzen fragt nach den Lebensbedingungen und deren Determinanten. Er insistiert auf objektiven Zusammenhängen, in denen Behinderung erst sichtbar werde, und stellt die Frage, ob der Begriff Behinderung für die Heilpädagogik überhaupt etwas anthropologisch Allgemeines beschreiben könne (vgl. 1977, 188ff).

Diese Kritikpunkte beziehen sich auf die Struktur, die dem Tätigkeitsfeld gemeinhin gegeben wird und aus der sich Konsequenzen für die Praxis ableiten. Sie ist durchgängig gekennzeichnet durch Kompensation und Substitution bei Beibehaltung eines statischen Verständnisses von Behinderung (vgl. Bach 1969, 1985; Bleidick 1984; Moor 1969; Gerspach 1981, 60ff). Ein grundlegender Einwand findet sich bei Bittner, der auf die Diskrepanz zwischen dem umgangssprachlichen Gebrauch des Wortes Behinderung und dessen Bedeutung für die Heilpädagogik aufmerksam macht (vgl. 1973b). So fragen auch Aab, Reiser u. a. nach, ob es überhaupt möglich ist, ein umfassendes Konzept der Heilpädagogik für alle sogenannten Behinderungen zu entwickeln (vgl. 1974, 11). Einen Beleg erhält diese Aussage, wenn die verschiedenen Entstehungs- und Entwicklungsprozesse, z. B. bei einer (organischen) Körperbehinderung und bei einer (sozialen) Verhaltensstörung, aus ihrer enthistorisierten Fassung herausgenommen und in einen übergreifenden (gesellschaftlichen) Zusammenhang gestellt werden. Die Orientierung an einem Behinderungsbegriff, der auf die Pädagogik der Körper- und Sinnesgeschädigten zutrifft, hat die Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Matrix entscheidend beeinflußt.

Gerade eine psychoanalytisch ausgerichtete Heilpädagogik kann sich nicht damit begnügen, bestimmte Möglichkeiten der Klassifikation zu

entwickeln oder gar als das Wesentliche ihrer Erziehungspraxis zu erachten. Sie bemüht sich vielmehr um das Erkennen dynamischer, d. h. veränderbarer und historischer, d. h. gesellschaftlich wie aufs Subjekt bezogener Zusammenhänge, auf deren Hintergrund Behinderungen entstehen und ihre Bedeutung erlangen. Deshalb muß ein allumfassender Begriff von Behinderung als unbrauchbar verworfen werden.

Wo dieser aber im Mittelpunkt steht, begibt sich Heilpädagogik in Gefahr, zum Feigenblatt eines stigmatisierenden Aussonderungsprozesses zu werden. Die Probleme und Krisen der Gesellschaft werden personalisiert; die Entstehung der sogenannten Fehlentwicklungen, die sozialgeschichtlich wie im Einzelfall erst Aufschluß und Bearbeitung ermöglicht, wird vernachlässigt zugunsten einer scheinbar einfacheren Konzentration auf ›Symptome‹ und ›Defekte‹. Wenn der Blick zu sehr aufs Oberflächliche beschränkt bleibt, ist die Frage nach der »richtigen Erkenntnis« bereits die falsche (vgl. Haeberlin 1985, 31). Daß Schule etwas mit Zurichtung auf Leistungserwartungen zu tun hat, bleibt verschleiert. Veränderung von Schule, in der Schulversager produziert werden, scheint das Undenkbare zu sein.

Es wird dann von einer konkret-historischen Situation abstrahiert und ein »pädagogisch Eigentliches« postuliert (vgl. Marzahn 1973). Solange ein plausibler Begriff vom Subjekt nicht zur Verfügung steht, in den die dialektische Verzahnung gesellschaftlicher Entfremdungsprozesse mit der notwendigen individuellen Kristallisation eingegossen wäre, muß die Frage nach dem Sinn von (Heil-)Pädagogik beinahe zwangsläufig eine metaphysische Antwort erhalten.

Man greift nicht auf diejenigen Funktionen zurück, die der Pädagogik im gesellschaftlichen Kontext zukommen, die Reflexion des ureigensten Begründungszusammenhangs entfällt. Behinderung wird phänomenologisch beschrieben, ihre Rückbindung an die gesellschaftliche Einfassung fehlt jedoch. Dergestalt muß sie ein isoliert stehender Faktor bleiben, bzw. wird sie in unverbunden erscheinende Facetten aufgeteilt. Um überhaupt zu einer greifbaren immanenten Plausibilität zu gelangen, bietet sich die Orientierung an organischer Ursachenforschung geradezu zwingend an. Wo sich der Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit verbietet, die unterschiedenen Behinderungsarten chiffriert und zu atomisierten Eigenheiten verdampft werden, hält man sich fest am trügerischen Rettungsanker der strikten organischen Trennung in »gesund« und »krank« oder »behindert« (vgl. Gerspach/Scheuermann 1985, 84ff).

Soziale Beziehungen, die u. a. ursächlich sind für stigmatisierende Zuschreibungen, folgen allerdings keinen naturgesetzlichen, monokausalen Gesetzmäßigkeiten, weshalb die Anwendung einer naturwissen-

schaftlich ausgerichteten Methodik hier unsinnig ist (vgl. Holzkamp 1970b, 60f; 1972). Menschliche Natur ist nur als Lebensgeschichte über einen reflektierten Sinnzusammenhang vorstellbar (vgl. Habermas 1973, 300ff). Während dem naturwissenschaftlichen Vorgehen wenige Daten genügen, um eine angeblich sichere Aussage zu ermöglichen, wird die Bedeutung eines umfänglichen Kontextes allein durch Sinnaufklärung verstehbar (vgl. Lorenzer 1977, 109ff). Einzelne Phänomene werden überhaupt erst plausibel, wenn sie als Momente eines umfassenden Gesamtzusammenhanges angesehen werden.

Erscheint aber Behinderung in all ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen quasi als naturgesetzliches Ereignis, offenbart sich der Widerspruch einer derart neutralisierten Theorie zur gesellschaftlichen Realität, denn die überwiegende Mehrzahl der Sonderschüler stammt aus den unteren sozialen Schichten (vgl. Begemann 1970, 66ff; Jantzen 1977, 69ff; Preuss-Lausitz 1981, 17ff). Dieser Umstand ist sehr wohl aus seinem sozialen – und nicht naturhaften – Zusammenhang heraus zu begreifen. Gesellschaftliche Vorgänge können nicht zu simplifizierten Naturprozessen verfälscht werden (vgl. Wellmer 1969, 12).

Lorenzer belegt den fundamentalen Unterschied von Physik und Psychologie, der die Übertragung physikalistischer Forschungsmethoden auf das Gebiet menschlicher Beziehungsgeflechte nicht zulässt (vgl. 1977, 112ff). Indem Lorenzer eine kritische Theorie des Subjekts im Gesamtzusammenhang einer historisch-materialistischen Gesellschaftstheorie diskutiert sehen will, hebt er die Grenze auf zwischen sinnverstehender Hermeneutik und beobachtender Erfahrungswissenschaft (vgl. 1974, 307). Solange letztere nicht den Rang einer konkretistisch und ahistorisch betriebenen Verursachungshypothese erhält, sondern der hermeneutischen Reflexion zugänglich bleibt, kann die notwendige Analyse der objektiven gesellschaftlichen Strukturen in das Konzept dieser »kritischen Theorie des Subjekts« integriert werden (vgl. 1977, 195ff). Das ist etwas völlig anderes als eine Verkürzung des Behinderungsbegriffs auf gesellschaftspolitische Systemzwänge (vgl. Bleidick 1985b, 265). Und es macht den scheinbar materialistisch vorgebrachten Einwand zunichte, Psychoanalyse verfare ungeschichtlich, da sie unbeachtet lasse, daß die menschliche Natur auf Vergesellschaftung hin angelegt sei (vgl. Braun 1984, 486).

Da auch die traditionellen Heilpädagogen nicht mehr ohne weiteres an solchen Argumentationssträngen vorbeisehen können, haben sie ein Rückzugsgefecht begonnen, um ihre Positionen nicht wirklich aufgeben zu müssen. So existiert mittlerweile ein »multifaktorieller Ansatz«, der verschiedene Handlungsebenen konstruiert – Gesamtgesellschaft,

Schule, Interaktion, Subjekt – die als gleichwertige »Paradigmen« definiert werden (vgl. Bleidick 1976a, 1985b; Bach 1976). Ihre Verknüpfung aber und vor allem die Beantwortung der Frage, *wie* sie zu verknüpfen seien, unterbleiben (vgl. Preuss-Lausitz 1981, 39).

Es scheint sich hier um ein Mißverständnis über den Begriff des Paradigmas selbst zu handeln. Anders jedenfalls ist diese Auflistung nicht zu werten, der zudem der Charakter einer »Multidimensionalität« im Gegensatz zur »unreflektierten Paradigmakonkurrenz« durch die Richtung der kritischen Heilpädagogik zuerkannt wird (vgl. Bleidick 1985b, 265; Kobi 1977b). Es gibt sicher ein klassisches, ein historisch-materialistisches (vgl. Gerspach 1984b) oder ein kritisch-hermeneutisches Paradigma, die sich alle in ihrer grundsätzlichen Denk- und Verstehensrichtung klar unterscheiden lassen. Den Begriff selbst auf Unterpunkte des eigenen Paradigmas zu reduzieren, hieße ihn inflationär abzuwerten und damit unbrauchbar zu machen. Capra hat auf das Fundamentale eines Paradigmas und auf die völlige Umgestaltung wissenschaftlicher Gedankengebäude im Falle eines Paradigmenwechsels aufmerksam gemacht (vgl. 1982, 51ff). An die Stelle des naturwissenschaftlichen Modells Newtonscher Provenienz mit seinem linearen Denken ist ein Ansatz getreten, der auf zirkulären Prinzipien und »weichen«, ökologischen Modellen aufruht. Identität ist danach nur auf dem Boden sozialer Strukturen plausibel, die weit über die Reduktion auf kognitive und also Zugewinns-Datenoperationen hinausgehen.

Auf diesem Hintergrund erscheint auch die materialistische Behindertenpädagogik fragwürdig. Ihr lerntheoretisches Grundprinzip ist einem mechanistischen Menschenbild verpflichtet und damit einem ganzheitlichen Verständnis kontradiktorisch (vgl. Feuser 1984, 100ff; Jantzen 1974, 1977, 155ff, 1978, 42ff; Rohr 1977, 111ff; Gerspach 1981, 157ff). Der Kardinalfehler der Aneignungstheorie, der diesem Ansatz zugrunde liegt, basiert auf der Verkürzung menschlichen Lernens zur bloßen Reaktion auf die objektive Realität. Sie vergißt, Kategorien zur Bestimmung der Subjektstruktur einzuführen, die die Produktion von Subjektivität im Gang der Sozialisation identifizieren (vgl. Lorenzer 1974, 223). Es werden lediglich kausalanalytisch Lebensdaten verknüpft, mit deren Hilfe Subjektivität als nachgewiesen behauptet wird, was Horn als »naiven Abbildrealismus« belegt hat (1981, 82; vgl. Gerspach 1984a, 217). Der systemimmanente Warencharakter menschlicher Verkehrsformen (vgl. Trescher 1979, 94 u. 139ff) bleibt den Vertretern der klassischen Heilpädagogik verborgen. Durch die zu schematische, im Grunde die Verdinglichung weitertragende Argumentation der materialistischen Behindertenpädagogik, die teilweise Heroisierung der Arbeiterklasse und

ihrer ›real existierenden Errungenschaften‹ (vgl. Reichmann 1984) wird es ihnen in der Tat leicht gemacht, die Komplexität der damit notwendig gegebenen Warenabstraktions- und Mystifizierungsprozesse – aufgehoben in der ontogenetischen Entwicklung veränderter Subjektivität – undurchschaut zu lassen. Nicht von ungefähr einigen sich beide Richtungen auf die Verwendung des Namens »Behindertenpädagogik«, ist doch daraus jedweder Hinweis auf das Verstehen des betroffenen Subjekts und die Merkmale seiner Sozialisations- und Interaktionsgeschichte (vgl. Leber 1984a, 478) getilgt.

Was der materialistischen Behindertenpädagogik bis heute nicht gelingen will, ist der qualitative Sprung von der Analyse objektiver zur Analyse subjektiver Struktur. Ohne die Analyse der Subjekt-Struktur läßt sich indes kritische Theorie nicht in Praxis transportieren. Erst aus dem kritisch-hermeneutischen Verstehen einer Behinderung kann sich pädagogisch angemessenes Handeln entfalten. So führt Leber aus, daß sich mit Hilfe der Psychoanalyse als einem »Paradigma reflexiver Aufklärung« (Leber 1977b, 246) eine Einsicht in verschleierte und unbewußt inszenierte Prozesse gewinnen läßt, die eine Loslösung von diesen zu gewährleisten vermag.

Bis hinein in gemeinsame Publikationen läßt sich übrigens die Allianz der so unterschiedlichen Standpunkte verfolgen (vgl. Bleidick 1985). Vor allem gegen die beiden Richtungen unliebsame psychoanalytisch orientierte Heilpädagogik scheint man sich verbrüdernd zu wollen. Deren Wahrheiten werden verdrängt. Die einen werfen ihr wohl implizit vor, sie widersetze sich objektiven pädagogischen Ansprüchen, was neu an ihren Theorien sei, stimme nicht, und was stimme, sei nicht neu (vgl. Mitscherlich, Rosenkötter 1982). Die anderen erklären explizit, sie vernachlässige die klassenspezifische Sozialisation (vgl. Braun 1984, 487). Beide Vorwürfe sind unsinnig und längst widerlegt (vgl. Gerspach 1981; Trescher 1979, 1985a). Die einen meinen, ihr gesellschaftspolitisches Überengagement vorhalten zu müssen, die anderen umgekehrt individualisierenden Psychologismus.

Wie aber einerseits gesellschaftliche Implikationen per se vorhanden sind und also gar nicht nachträglich eingeführt werden können (es sei denn als ihr reflexives Zur-Sprache-Bringen), so wäre es andererseits ein vulgär-marxistisches Mißverständnis, Bestimmungen objektiver Struktur deduktiv auf solche subjektiver Struktur anzuwenden (vgl. Lorenzer 1974, 178ff; 1977, 60ff). Die Erkenntnis Horns gilt daher nach beiden Seiten: »Der Mensch geht in den Regeln gesellschaftlichen Lebens nicht auf, und deshalb soll er diese Regeln verändern können« (vgl. 1974, 162). Die Verunsicherung des jeweiligen Selbst- und Weltbildes durch die

psychoanalytisch ausgerichtete Heilpädagogik muß demnach so tief gehen, daß es zur gemeinsamen Phantasie der stillschweigenden Übereinkunft gereicht, sie beiseite zu schieben. In der Tat läuft sie Gefahr, zwischen den Mühlsteinen der kritisch-rationalistischen und der materialistischen Behindertenpädagogik zermahlen zu werden.

3. Grundzüge einer psychoanalytisch orientierten Heilpädagogik

Habermas hat die Elemente einer kritischen Wissenschaft, die sich auf ein emanzipatives Erkenntnisinteresse bezieht, prägnant formuliert (vgl. 1968, 146ff; 1971, 9ff; 1973, 59ff). Dieser ist die Berücksichtigung der nichttheoretischen Voraussetzungen ebenso konstitutiv wie die Erhellung ihres praktischen Interesses. Die Explikation solcher Sinnzusammenhänge, im »*Medium von Arbeit, Sprache und Herrschaft*« (vgl. Habermas 1968, 163) fokussiert, vollzieht sich durch den Schritt von der Reflexion zur Selbstreflexion. Nur so kann der Ideologiecharakter von Wissenschaft entdeckt werden. Holzkamp nennt die These von der Ideologiefreiheit eine illusionäre Blickverkürzung (vgl. 1970a, 51). Ähnlich dem psychoanalytischen Verfahren wird rückwärts aufgerollt, welches gesellschaftliche Interesse der Wissenschaft vorangestellt ist, bzw. diese notwendig macht. Ein Umstand, der sozusagen unbewußt wirkt, der Wissenschaft aber, wie am Beispiel der »Ideologiefreiheit« ersichtlich, nicht bewußt ist. Ein kritisch vermitteltes Wissen um diese Zusammenhänge kann sie »durch Reflexion zwar nicht außer Geltung, aber außer Anwendung setzen« (vgl. Habermas 1968, 158f).

Durch die Betonung der Reflexion als Wesensmerkmal kritischer Theorie vermögen wir die Annäherung an den Begriff der Sozialisation qua Arbeit im Sinne gesellschaftlich organisierten Handelns zu leisten (vgl. Lorenzer 1974, 232; Trescher 1979, 92ff). In der Einheit von Bewußtseinsfiguren und Handlungsentwürfen sieht Lorenzer das Ineinander von Sprache und Praxis, aufgehoben im sozialisatorischen Prozeß (vgl. 1977, 30; 1974, 67ff). Deshalb reklamiert er für die Psychoanalyse den Anspruch als kritisch-hermeneutische Erfahrungswissenschaft, die anstelle eindimensionaler Zuschreibungen das empathische Eindringen in je spezifische, aber diesseits gesellschaftlicher Objektivität stehender Interaktionsstrukturen setzt. So erhalten Erlebnisinhalte und -formen als Niederschläge einer realen Interaktion ihre angemessene Bedeutung. Individuelle Sinnstruktur wird als Gefüge »lebenspraktischer Grundmuster« (1977, 117) verstanden, die als Subjekt-Struktur immer neu produziert wird. Indem

auf diese Weise der subjektive – auch unbewußte – Handlungsentwurf problematisiert wird, tritt die scheinbare Tatsachenfrage, so wie sie bei der empirischen Gleichsetzung von Erfahrung und Beobachtung behandelt wird, hinter die *Sinnfrage* zurück. Die Analogie mit der psychoanalytischen Wahrheitsfindung liegt für eine sinnverstehende Wissenschaft auf der Hand: Es geht um die plausible Wiederherstellung eines immanenten, aber nicht sofort sichtbaren Bedeutungszusammenhang (vgl. Habermas 1973, 213ff).

Für eine kritische Heilpädagogik können jetzt zwei Aspekte herausgefiltert werden:

1. Ihr ist eine reflektierende Sinnexplikation konstitutiv, die sich auf die Ebene der Theoriebildung ebenso bezieht wie auf die Ebene der praxisnahen Problematisierung des Begriffs Behinderung.
2. Sie entwickelt aus dem Kontext objektiver Strukturen (z.B. der Tatsache der sozialen Randständigkeit ihrer Klientel) und subjektiver Strukturen (z.B. dem individuell-lebensgeschichtlichen Gewicht einer Behinderung) ihr Selbstverständnis, dem Ideologiekritik hier und psychoanalytische Reflexion dort zu eigen sind. Sprache (als Instrument zur Erkenntnisgewinnung) und Sprachfähigkeit (als Kompetenz des Subjekts zur Verständigung mit anderen) sind die Eckpfeiler.

Abgesehen von der Tatsache alltagssprachlicher Vorformulierungen – »Hemmungslosigkeit« (Bach 1969), »Bosheit« (Klauer 1967), »Gemeinschaftsstörung« (Bleidick 1978), »Engherzigkeit und Eigensinn« (Vogel 1967) – fallen noch weitaus entscheidendere Faktoren ins Gewicht. Bei einer Kritik der Interessen, die die heilpädagogische Lehre konstituieren, stößt man auf ihren bildungsökonomischen Stellenwert (vgl. Altstaedt 1977; Deppe-Wolfinger 1985). Eine Analyse offenbart sogleich den ideologischen Rechtfertigungscharakter eingeforderter Reglementierungsmaßnahmen (vgl. Kornmann 1979, 21ff). Behinderung als allgemeiner Begriff dient der Verleugnung seiner Abhängigkeit von miserablen Lebens- und Erziehungsbedingungen.

Darüber hinaus bleibt die Frage nach dem Verständnis emanzipativer Intentionen zu stellen. Sie ist die eigentliche Frage, die den Paradigmenwechsel eingeleitet hat, denn hier geht es um die betroffenen Subjekte. Sozialisations- und Bildungsmängel sind nicht mit vorprogrammierten Curricula oder konkreten Handlungsanweisungen aufzuheben. Dies entspränge vielmehr einer beliebigen Abstraktion von der tatsächlichen Konkretheit. Es kann keine relevante Intervention vor dem Begreifen der Praxiselemente geben. Erst aus dem tieferen Verständnis der Bedingungskonstellationen des kindlichen Erlebens, in die die eigene Beziehung zum

Kind eingebunden ist, die viel über die Bedürfnisstruktur und die darin aufgehobene Problematik zum Ausdruck bringt, ergibt sich die nötige Stimmigkeit. Die Ebene, auf der nach verursachenden Ereignissen als Erklärung gesucht wird, wird hergetauscht für die der Rekonstruktion von Erlebnissen (vgl. Lorenzer 1974, 108).

Manifeste Auffälligkeiten werden also auf einen latenten Sinnkontext bezogen. Es wird nach denjenigen frühen Interaktionserfahrungen gefragt, die die diesbezügliche Realitätswahrnehmung geschaffen haben. Behinderung ist von nun an aufgehoben in der Darstellungsform eines problematischen Lebenszusammenhanges. Dergestalt bewegen wir uns zu auf den »dramatischen Entwurf, der als Ganzes von der Interaktionsstruktur des Individuums abhängt« (vgl. Lorenzer 1974, 110). Unser Ziel ist es, diese verborgenen, verschleierte Interaktionsmatrizen zu entdecken.

Es zeigt sich, daß Selbstreflexion als konstitutiver Baustein vor allem deshalb für die Heilpädagogik relevant ist, weil man hier – allemal mehr noch als in der »Normalpädagogik« – in Szenen verwickelt wird. Gerade bei sozial benachteiligten Kindern trägt die Häufung schwerer Belastungen zu ihren extremen Reaktionsweisen bei (vgl. Leber 1976a, 1977a, 85ff). Hier werden undifferenzierte Interaktionsformen beziehungslos in die Subjektstruktur eingebunden, die eine tiefe Sprachlosigkeit hinterlassen (vgl. Leber u. a. 1979; Lorenzer 1974, 121ff). »Sprache wird so nur gewonnen, um Bilder von (phantasierten) Beziehungen zu vermitteln, und nicht zur Weitergabe von beziehungs- und subjektunabhängiger Information. Sie wird oft nur als leere Worthülse benutzt, um phrasenhaft etwas auszudrücken, dessen Bedeutung nicht oder nur wenig erfaßt ist« (Leber 1978, 107). Einführendes und verstehendes Umgehen mit diesen Kindern ist erschwert. Um über sich zu berichten, verbleibt ihnen nur ein extensives Agieren; Sprache steht nicht zur Verfügung.

Das empathische Eindenken und die reflektierte Teilhabe an den dramatisch inszenierten Interaktionsformen können als Grundbausteine einer psychoanalytisch orientierten Heilpädagogik angesehen werden (vgl. Gerspach 1981, 120). Damit werden Prozesse initiiert, die nachträglich befriedigende Anteile an Interaktionserfahrungen einbringen, was zu einer Umgestaltung bislang scheiternder (Über-)Lebensstrategien führen kann: Das hermeneutische Verfahren wird zu einem Sozialisationsverfahren (vgl. Lorenzer 1974, 289).

Dazu bedarf es einer anderen als der landläufigen, rational-kognitiven Wahrnehmung. Diese muß um die bedeutsame Wahrnehmung von Emotionen und Affekten erweitert werden (vgl. Spitz 1972, 63; Leber 1978, 100; Gerspach 1985b, 25). Mit Hilfe der »coenästhetischen Wahr-

nehmung« ortet bereits das ganz junge Kind die Stimmungen und Signale seiner Mutter. Die Verfeinerung dieser »Tiefensensibilität« kann dem Heilpädagogen helfen, verstehen zu lernen, welche Inszenierung des Kindheitsdramas ihm dargeboten wird (vgl. Leber 1972, 19).

Das bedingt die kritische Distanz zur eigenen Rolle als auch die Fähigkeit, sich einführend zu verhalten, ohne selbst auf eine kindliche Stufe zu regredieren (vgl. Leber 1985a, 160). Eine förderliche Interaktion hängt davon ab, »ob der Heilpädagoge wahrnimmt, was der Partner auf der Beziehungsebene von ihm will, in welche frühe ›Szene‹ er ihn hineinziehen möchte, welche infantilen Wünsche er erfüllen und für welche Konflikte er hier und jetzt herhalten soll« (vgl. Leber 1977a, 83).

Neben der Bedeutung der Heilpädagogik als Medium der Entwicklung von Subjektivität geht es an diesem Punkt, als deren Grundlage sozusagen, um das Beziehungselement der Spannungsregulierung. Wenn sich in der stattgehabten Zeitspanne primärer Interaktionserfahrungen nicht genügend Entspannungsmomente versammeln konnten, um den Interaktionsformen einen bedrohlichen Charakter zu nehmen, wird sich das Subjekt den Anforderungen der Realitätsprüfung nicht gewachsen fühlen. Die Herstellung von Homöostase geht dann auf immer niederen, sprich: früheren Ebenen vonstatten. Der Mensch läßt sich »zurückfallen, wenn die ›Störungskräfte‹, die Zumutungen so überwältigend sind, daß es ihm nicht mehr gelingt, mit eigener Kraft die Spannungs- und Bedürfnisregulation auf dem jeweils erreichten Niveau aufrechtzuerhalten« (vgl. Leber 1983, 24; Stern 1972).

Der Heilpädagoge selbst wird mit dieser ständigen Reproduktion der frühen Erfahrungen konfrontiert, in der der »affektive Egozentrismus«, wie Leber in Anlehnung an Piaget formuliert (vgl. 1983, 17), geboren aus der tiefen Kränkung über unbefriedigende Interaktionserfahrungen, nicht überwunden wurde. Er soll sein Beziehungsangebot so strukturieren können, daß sich endlich Augenblicke der Entspannung einstellen, aus denen heraus neue Kraft zu schöpfen ist, die Realität besser als bisher zu erkennen und zu bewältigen (vgl. Gerspach 1985b, 23f). Er soll Rückschritte zulassen, um Fortschritte möglich zu machen. Er soll die positiven Elemente einführen, die die Voraussetzung für ein sicheres Identitätsgefühl sind, d.h. mit anderen Worten, die ausgeblendeten Merkmale gelungener Einigungsschritte qua seiner Person reaktivieren helfen.

Sind diese Elemente genügend berücksichtigt, können Schritte eingeleitet werden, die infantilen Befriedigungsrituale aufzugeben zugunsten reiferer, unabhängiger Formen der Realitätsbearbeitung.

Doch wir sind fern der Vorstellung des wieder gut funktionierenden

Kindes in einer durch Zwänge entseelten Leistungsgesellschaft. Bereits Horkheimer fragt, ob in der Psychoanalyse zuweilen nicht allzu positivistische Kriterien gelten (vgl. 1985, 305). So will auch Leber Psychoanalyse nicht nur als selbstreflexiven Zugang zu frühen Erlebnisformen verstehen, sondern mit Hilfe dieses psychoanalytischen Lernprozesses menschliches Leiden sichtbar und fühlbar und damit vielleicht aufhebbar machen (vgl. 1977b, 244f), um so den Menschen in die Geschichte hineinzunehmen – wissend, daß »pädagogische Situationen immer von gesellschaftlichen Verhältnissen und institutionellen Bedingungen abhängig sind, selbst wenn man eine ›gesprengte Institution‹ (...) anstrebt« (vgl. Leber 1985, 162).